

Aufgaben zur Elizitierung spontaner Lernersprache im Unterricht

Kommentierte Dokumentation der Erhebungsinstrumente aus
dem Projekt "Spontane Sprachproduktion japanischer
Lernender im DaF-Unterricht"

Ingo Fehrmann, Nicole Schumacher und Torsten Andreas,

unter Mitarbeit von

*Jennifer Battaglia, Shirin Dyanat, Miriam Führer, Christoph Gube,
Katherine Spingarn, Lisa Meisterjahn, Lina-Sofie Raith, Nuran Röse,
Tabea Storz, Deniz Mine Tak, Julia Welchering und Weiwei Zhang*

Humboldt-Universität zu Berlin
Sprach- und literaturwissenschaftliche Fakultät
Institut für deutsche Sprache und Linguistik

September 2018

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung: Elizitierung spontaner Lernersprache im Unterricht	1
1.1	Ein Forschungsprojekt als Ausgangspunkt	1
1.2	Aufgaben an der Schnittstelle von Forschung und Sprachunterricht	1
1.3	Fokussierte Aufgaben	3
1.4	Schnittstellen von Forschung und universitärer Lehre	3
1.5	Hinweise zu den dokumentierten Aufgaben	4
2.	Dokumentation der erstellten Aufgabenformate	5
2.1	Fokussierte Aufgaben zur Elizitierung von Verbzweitstrukturen	5
2.1.1	Skype-Termin	5
2.1.2	To-do-Liste	8
2.1.3	Fortsetzungsgeschichte	12
2.1.4	Esskultur in Deutschland und Japan	14
2.1.5	Weitere verwendete Aufgabenformate	16
2.2	Fokussierte Aufgaben zur Elizitierung von Lokalisierungsausdrücken	16
2.2.1	Telefonische Bildbeschreibung	16
2.2.2	Ostereier verstecken	24
3.	Literatur	25
3.1	Publikationen	25
3.2	Unveröffentlichte studentische Arbeiten	26

1. Einleitung: Elizitierung spontaner Lernersprache im Unterricht

1.1 Ein Forschungsprojekt als Ausgangspunkt

In diesem Dokument sind Aufgaben zusammengefasst, die am Institut für deutsche Sprache und Linguistik der Humboldt-Universität zu Berlin von Studierenden der Masterstudiengänge Deutsch als Fremdsprache und Linguistik für den Einsatz in mehreren vierwöchigen Deutschals-Fremdsprache-Intensivkursen von 2014 bis 2017 konzipiert wurden. Die Lerngruppen bildeten jeweils zehn japanische Studierende, die mittels eines C-Tests überwiegend als Anfänger mit dem Zielniveau A1 und in wenigen Fällen mit A2 gemäß GER (Europarat 2001) eingestuft wurden. In diesen Lerngruppen sollten im Rahmen des Forschungsprojekts „Spontane Sprachproduktion japanischer Lernender im DaF-Unterricht“ gezielt lernersprachliche Daten zu zwei sprachlichen Gegenständen erhoben werden:

1. zur Realisierung von Verbzweitstrukturen sowie
2. zur Kodierung räumlicher Relationen.

Eine Pilotstudie (Andreas/Fehrmann/Schumacher 2015) hatte gezeigt, dass für eine solche Untersuchung elementarer Lernervarietäten speziell fokussierte Aufgaben zur Elizitierung entsprechender spontaner Lernersprache nötig sind. Wie im folgenden Abschnitt 1.2 ausführlicher dargestellt wird, ist die Elizitierung spontaner Lernersprache im Unterricht nicht nur das konkrete Ziel der Forschenden in diesem Projekt, sondern auch generell ein wichtiges Ziel im kommunikativen DaF-Unterricht. Deshalb lag es nahe, die Aufgaben gemeinsam mit Studierenden zu entwickeln, die zu DaF-Lehrenden ausgebildet werden. Die hier vorliegenden Aufgaben sind das Ergebnis einer an das Forschungsprojekt angebundenen universitären Lehrveranstaltung, die in Form von drei Blöcken im Wintersemester 2013/14 an der Humboldt-Universität zu Berlin stattgefunden hat.

In den folgenden Abschnitten werden zunächst die gemeinsamen Ziele des Forschungsprojekts und der handlungsorientierten Fremdsprachendidaktik betrachtet (Abschnitt 1.2) sowie das in der Fremdsprachenforschung¹ verwendete Konzept der „fokussierten Aufgabe“ überblicksartig dargestellt (Abschnitt 1.3). Diese beiden Abschnitte bilden den Hintergrund für eine kurze Diskussion der Möglichkeiten aufgabenorientierter universitärer Lehre (Abschnitt 1.4) sowie der aus der Lehrveranstaltung hervorgegangenen konkreten Aufgaben (Hinweise dazu in Abschnitt 1.5).

1.2 Aufgaben an der Schnittstelle von Forschung und Sprachunterricht

Zur Erhebung von lernersprachlichen Daten gibt es prinzipiell verschiedene Herangehensweisen, die sich wesentlich dadurch unterscheiden, in welchem Maße die Umstände der Sprachproduktion kontrolliert bzw. manipuliert werden – salopp formuliert: wie „frei“ die Sprechenden sind. Psycholinguistische Experimente, bei denen eine konkret

¹ Unter Fremdsprachenforschung fassen wir sowohl Zweitspracherwerbsforschung als auch Fremdsprachendidaktik.

formulierte Hypothese getestet werden soll, zeichnen sich durch einen maximalen Grad an Kontrolle aus: Im Idealfall wird genau eine Variable manipuliert, alle anderen bleiben gleich. Möchte man Daten direkt im Unterricht erheben, ist ein solch hoher Grad an Kontrolle natürlich nicht möglich. Dafür ermöglichen Daten aus wenig manipulierten Interaktionssituationen eine hohe ökologische Validität, also eine gute Übertragbarkeit der Ergebnisse auf vergleichbare, tatsächlich zu erwartende Situationen in der Welt. Mezger/Schroeder/Şimşek (2014: 74f.) sprechen hierbei von einem hohen Grad an „Kontextualisierung“ der Situation, Ellis (2008: 206f.) von „Natürlichkeit“ der Daten. Im breiten Spektrum der möglichen Erhebungsmethoden zwischen diesen beiden Extremen finden sich auch die sog. fokussierten Aufgaben (vgl. Ellis 2003: 16f., 141 ff.; Eckerth 2003: 34ff.), um die es in Abschnitt 1.3 gehen wird. Abb. 1 stellt das Kontinuum von (Methoden zur Erhebung von) Lernerdaten dar:

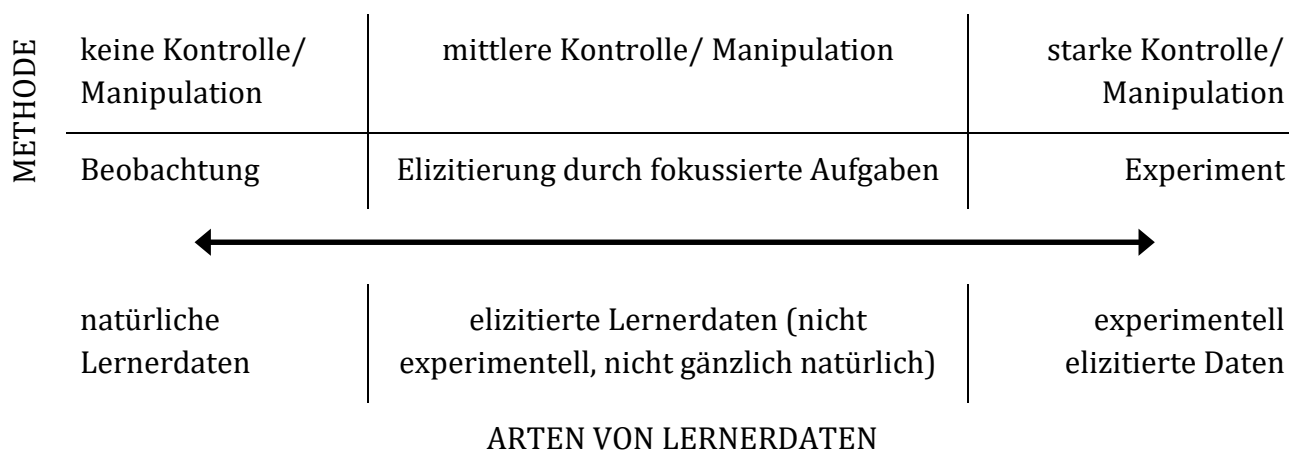


Abb. 1: Kontinuum von (Methoden zur Erhebung von) Lernerdaten

Fokussierte Aufgaben sind für die Elizitierung lernersprachlicher Daten im Unterricht von besonderem Interesse, denn sie haben gleichermaßen in der Fremdsprachenforschung und in der Unterrichtsmethodik einen festen Platz: Sowohl L2-Spracherwerbsforschende als auch L2-Lehrende versuchen, Lernende zur Produktion in der L2 zu bewegen. Hinter diesem gemeinsamen Ziel stehen zwar jeweils verschiedene Interessen: Die Forschung sucht in den elizitierten Daten Evidenz für die Struktur und Entwicklung von Lernersprachen sowie möglicherweise für den Ablauf von Lernprozessen. Im Unterricht hingegen soll die eigene Produktion der Lernenden entweder den Lernprozess selbst unterstützen oder zur Diagnose eines erreichten Lernstandes dienen. In jedem Fall ist nicht das etwaige explizite Wissen der Lernenden von Interesse, sondern ihre Fähigkeit, das L2-Wissen in der Kommunikation umzusetzen, also eine Form der fremdsprachlichen Handlungskompetenz. Wichtig ist also, dass die Lernenden nicht vorrangig auf die sprachliche Form, sondern auf die Bedeutung achten. Beide Perspektiven – Forschung und Methodik – führen daher letztlich zur selben Frage: Wie kann die Kommunikationssituation so gestaltet werden, dass a) der Sprachgebrauch gelenkt wird und b) erfasst werden kann, was Lernende in der L2 tun? Fokussierte Aufgaben sind eine mögliche praktische Antwort auf diese Frage. Die im folgenden Abschnitt überblicksartig dargestellten Charakteristika von fokussierten Aufgaben und Prinzipien zu ihrer Erstellung bildeten auch in der Lehrveranstaltung die Grundlage für die Entwicklung der in Abschnitt 2 vorgestellten Aufgaben.

1.3 Fokussierte Aufgaben

Wie eben gezeigt, besteht – für das Erreichen bestimmter Forschungsziele einerseits sowie gewünschter Kompetenzveränderungen seitens der Lernenden andererseits – eine Notwendigkeit, L2-Lernende zur Sprachproduktion in der L2 zu bringen, und zwar zu einer spontanen Produktion, also ohne dass sie weitere Hilfsmittel verwenden, mit deren Hilfe sie die gewählten Formen auf Korrektheit überprüfen. Das bedeutet, dass schon die Handlungs- oder Arbeitsanweisungen im Unterricht die sprachliche Form nicht betonen bzw. ggf. sogar von ihr ablenken.

An dieser Stelle muss betont werden, dass „spontan“ hier in dem geschilderten didaktischen Sinne verwendet wird, im Gegensatz etwa zur psycholinguistischen Forschung, wo mit „spontan“ die unmittelbare, möglichst nicht durch Rückgriff auf explizites Wissen verzögerte Handlung von Versuchspersonen gemeint ist. Die von uns anvisierte spontane Sprachproduktion lässt Verzögerungen der sprachlichen Handlungen zu, die gerade auf A1-Niveau typisch sind und Erkenntnisse über Produktionsprozesse in der L2 ermöglichen.

Im Rahmen des Task-based Research, einem Ansatz an der Schnittstelle von Fremdsprachenforschung und Unterrichtsmethodik (vgl. Ellis 2003: 1f.; 2012: 195f.; Eckert 2003: 34f.), wird eine Aufgabe als strukturierter Plan für lernerseitige Aktivitäten erfasst, der

- a) ein überprüfbares Resultat jenseits des Sprachgebrauchs anvisiert (im Falle des „Skype-Termins“ in Abschnitt 2.1.1 beispielsweise den vereinbarten gemeinsamen Termin der Aufgabenpartner),
- b) demzufolge bedeutungszentriert ist (also prinzipiell unabhängig von den konkret verwendeten formalen sprachlichen Mitteln),
- c) eine zu füllende Leerstelle (z. B. den zu findenden Termin) enthält und
- d) ausgehend von den individuellen Kompetenzen der Lernenden erfüllt wird (vgl. Ellis 2012: 198).

Durch Aufgaben lassen sich entweder Lernerdaten elizitieren, ohne bestimmte sprachliche Strukturen a priori zu berücksichtigen (sog. ‚unfocused tasks‘), oder aber mit einem bestimmten sprachlichen Fokus mit Hilfe von „fokussierten Aufgaben“ (‚focused tasks‘; vgl. Ellis 2003: 141ff.). Bei fokussierten Aufgaben sollen Lernende nicht nur bedeutungszentriert agieren und außersprachliche Resultate erzielen, sondern dabei sprachliche Strukturen verwenden, die hierfür natürlich oder nützlich sind. Fokussierte Aufgaben enthalten somit einerseits sprachliche Ziele, die den Lernenden allerdings nicht bewusst sind, nämlich die Verwendung bestimmter, im Fokus der Forschung und des Unterrichts stehender, sprachlicher Formen oder Strukturen. Andererseits beinhalten sie nicht-formalsprachliche Resultate mit Bezug zur realen Welt, die für die Lernenden als kommunikative Handlungsziele salient sind. In den im Abschnitt 2.1 dokumentierten fokussierten Aufgaben stehen den sprachlichen Zielen des Gebrauchs von Verbzweitstrukturen beispielsweise Resultate bzw. kommunikative Handlungsziele wie Terminvereinbarungen oder Zeichnungen von Wegen in Karten gegenüber.

1.4 Schnittstellen von Forschung und universitärer Lehre

Vor dem Hintergrund von Task-based Research und fokussierten Aufgaben ergeben sich zwei Schnittstellen zwischen den Zielen des Forschungsprojekts und den Zielen der

universitären Lehre: Erstens profitieren die beteiligten Studierenden – angehende DaF-Lehrende – auch für den eigenen Sprachunterricht von den im Projekt erarbeiteten Methoden, denn die Erstellung und Durchführung der für die Forschung konzipierten Aufgaben folgt denselben Prinzipien wie handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht, vorgegeben durch das gemeinsame Ziel der Elizitierung von Lernaltersprache. Die Studierenden erwerben also neben methodischen Kompetenzen für empirische Studien gleichzeitig methodische Kompetenzen für den Sprachunterricht. Zweitens stehen auch Studierende spätestens bei der Masterarbeit vor der Herausforderung, eigenständig eine empirische Untersuchung durchzuführen. In dem durchgeführten Projekt konnten die Studierenden gemeinsam mit den beteiligten Forschenden empirische Instrumente zur Datengewinnung entwickeln bzw. weiterentwickeln (nämlich geeignete Aufgabenformate) sowie bei Interesse an der Datenaufbereitung (der computergestützten Transkription und Annotation des entstandenen Korpus) und Datenanalyse mitarbeiten (im Rahmen von Modulabschlussprüfungen, die sich auf die erhobenen Daten stützen). Sie konnten also wichtige methodische Kompetenzen für ihre eigene Forschung im Rahmen von Qualifikationsarbeiten erwerben.²

Die im Wintersemester 2013/14 durchgeführte Lehrveranstaltung stellt ihrerseits ein Beispiel für aufgabenorientierte Lehre in der universitären Ausbildung dar: Das Ziel bestand darin, dass sich die Studierenden durch den Erarbeitungsprozess selbst die o. g. methodischen Kompetenzen aneignen. Das Resultat bilden die dabei entstandenen Aufgabenformate, die in Kapitel 2 dokumentiert sind.

1.5 Hinweise zu den dokumentierten Aufgaben

Die von den Studierenden im Rahmen ihrer Aufgaben verfassten didaktischen Kommentare wurden nur marginal zum Zweck der Vereinheitlichung modifiziert. Die Aufgabenbeschreibungen sind z. T. sehr detailliert und enthalten konkrete Formulierungsvorschläge für Lehrkräfte. Dies geht zurück auf die Arbeitsanweisung an die Studierenden: Sie waren aufgefordert, so konkret wie möglich zu formulieren, damit der tatsächliche Unterricht in enger Anlehnung an die Planung durchgeführt werden konnte. Trotzdem waren die Lehrkräfte natürlich frei, den Unterricht an die jeweiligen Gegebenheiten anzupassen, und zwar nicht nur spontan während des Unterrichts, sondern – in Absprache mit den beteiligten Forschenden – auch schon in ihrer eigenen Unterrichtsplanung. Die letztendliche Durchführung des Unterrichts wurde im Projekt videographisch dokumentiert.

Zum Schluss muss betont werden, dass die Aufgaben zwar für einen konkreten Sprachkurs (eine Gruppe japanischer Lernender auf dem Niveau A1, die in einem vierwöchigen Intensivkurs Deutsch als Fremdsprache lernen) und teilweise in Anlehnung an die Inhalte eines konkreten Lehrwerks (*Begegnungen A1+*; Buscha/Szita 2007) konzipiert wurden. Sie lassen sich aber natürlich an die Anforderungen anderer Lerngruppen anpassen und stehen interessierten Forschenden und Lehrenden dafür ausdrücklich zur Verfügung.

² Mit den vorgestellten Aufgabenformaten wurden bereits Daten erhoben und unter verschiedenen Fragestellungen analysiert (Andreas 2016, Fehrmann 2016). Bisher sind aus dem Projekt außerdem eine Masterarbeit (Ulmer 2017) sowie drei mündliche Modulabschlussprüfungen (Gube 2014, Raith 2014, Welcherling 2015) hervorgegangen.

2. Dokumentation der erstellten Aufgabenformate

2.1 Fokussierte Aufgaben zur Elizitierung von Verbzweitstrukturen

Alle in diesem Abschnitt dokumentierten Partnerarbeitsaufgaben wurden für den Einsatz im Rahmen von Lernstationen konzipiert und auch in einem solchen Arrangement durchgeführt.

2.1.1 Skype-Termin

Erstellt von Shirin Dyanat, Miriam Führer, Tabea Storz

Ziele:

- Kommunikatives Handlungsziel: Die Lernenden können auf der Grundlage vorgegebener Kalendereinträge einen gemeinsamen Termin mündlich vereinbaren.
- Sprachlicher Fokus: Voranstellung temporaler Adverbiale bei Aussagen über Termine.

Ergebnis:

Videsequenzen mit mündlicher Sprachproduktion von jeweils zwei Teilnehmenden (TN).

Notwendige Vorkenntnisse:

Kenntnisse der temporalen Adverbiale (*danach, dann, morgen* etc.), Kenntnisse des Wortschatzes (Wochentage, Uhrzeiten, Freizeitaktivitäten), Chunks („*Ich habe keine Zeit.*“ etc.).

Didaktischer Kommentar:

Die vorliegende Aufgabe hat zum Ziel, spontane Lerneräußerungen zu elizitieren, die die Voranstellung von Adverbialen beinhalten. Im Rahmen des Deutschunterrichts sollen durch fokussierte Aufgaben spontane Voranstellungen wie *Gestern habe ich...*, *Montag muss ich...* etc. elizitiert werden.

Zur Elizitierung möglichst spontaner mündlicher Produktion dient eine Terminabsprache via Skype. Dabei sollen die TN anhand zweier vorgegebener Terminkalender einen Zeitpunkt für das nächste Gespräch finden. In dieser realitätsnahen Situation sind die TN gezwungen, spontan aufeinander zu reagieren (d.h. Sprechen und Verstehen in der dialogischen Struktur sind zeitgleich erforderlich). Diese komplexe Situation fördert im Idealfall den Zugriff auf implizites Sprachwissen. Hinzu kommt, dass das Handlungsziel eindeutig ist: Die Konzentration auf das Ergebnis der Terminfindung (kommunikativer Kontext) ist primär. Der thematische Kontext Zeitplanung ist zudem geeignet, die fokussierte sprachliche Struktur zu elizitieren, da temporale Adverbiale häufig topikalisiert, d. h. im Vorfeld positioniert werden.

Materialien:

Aufgabenblätter „Skype-Terminabsprache“ mit Terminkalender (Person A und B).

Skype-Terminabsprache

(Person A)

Es ist Sonntagabend in Berlin. Du telefonierst per Skype mit einem Freund in Nürnberg.

Du hast heute nicht viel Zeit. Ihr wollt zwei Stunden sprechen.

Findet einen neuen Termin.

Das ist dein Terminkalender:

	Mo 10.2.	Di 11.2.	Mi 12.2.	Do 13.2.	Fr 14.2.	Sa 15.2.	So 16.2.
08:00			Ausflug zur Pfaueninsel				Ausflug nach Dresden
09:00	Sprachkurs	Sprachkurs	08:00 - 19:00	Sprachkurs	Sprachkurs		08:00 - 22:30
10:00	09:00 - 14:00	09:00 - 14:00		09:00- 14:00	09:00- 14:00		
11:00							
12:00							
13:00							
14:00							
15:00		Ausflug ins Deutsche Historische Museum und Bier trinken mit dem Sprachkurs				Flohmarkt mit Stefan	
16:00						15:00 - 17:30	
17:00							
18:00	Kino mit Jessica						
19:00	18:00 - 21:00	14:30 - 22:30	Maxim-Gorki-Theater				
20:00			19:30 - 22:00				
21:00							
22:00					Party		
23:00					22:00 - 24:00		
24:00							

Skype-Terminabsprache

(Person B)

Es ist Sonntagabend in Nürnberg. Du telefonierst per Skype mit einem Freund in Berlin.

Er hat heute nicht viel Zeit. Ihr wollt zwei Stunden sprechen.

Findet einen neuen Termin.

Das ist dein Terminkalender:

	Mo 10.2.	Di 11.2.	Mi 12.2.	Do 13.2.	Fr 14.2.	Sa 15.2.	So 16.2.
08:00		Sprachkurs		Sprachkurs	Exkursion nach München	Exkursion nach München	Stadt tour durch Nürnberg
09:00		08:00 - 13:00		08:00 - 13:00			
10:00					08:00 - 22:00	08:00 - 20:00	08:00 - 19:00
11:00							
12:00	Sprachkurs		Sprachkurs				
13:00	12:00 - 17:00		12:00 - 17:00				
14:00		Essen mit Lukas					
15:00		13:30 - 15:30					
16:00							
17:00							
18:00							
19:00							
20:00	Kino mit Julian						
21:00	19:30 - 22:00						
22:00							
23:00							
24:00							

2.1.2 To-do-Liste

Erstellt von Shirin Dyanat, Miriam Führer, Tabea Storz; kommentiert von Ingo Fehrmann

Ziele:

- Kommunikatives Handlungsziel: Die Lernenden einigen sich auf der Grundlage unterschiedlicher Einschränkungen auf eine gemeinsame Reihenfolge der Aktivitäten auf einer To-do-Liste.
- Sprachlicher Fokus: Voranstellung temporaler Adverbiale.

Ergebnis:

Audio-/Videosequenzen mit mündlicher Sprachproduktion von jeweils zwei Teilnehmenden (TN).

Notwendige Vorkenntnisse:

Kenntnisse der relevanten temporalen Adverbiale (*zuerst, danach, dann* etc.), Wortschatz in Bezug auf die Aktivitäten (siehe Materialien), Kenntnisse zur Orientierung auf dem Stadtplanausschnitt.

Didaktischer Kommentar:

Diese Aufgabe ist sehr komplex. Sie erfordert von den Lernenden erstens eine Orientierung auf dem Stadtplanausschnitt – es handelt sich um die unmittelbare Umgebung ihres Lernortes („Johannisstraße“) und des nächsten Bahnhofes („Bahnhof Friedrichstraße“); die weiteren eingetragenen Orte sind real existierende Geschäfte oder Institutionen in Berlin, die die TN im Vorfeld der Aufgabe kennen lernen sollten. Zweitens müssen die TN die zeitlichen Einschränkungen auf den Aufgabenblättern verstehen und zueinander in Beziehung setzen; dabei können sie sich nicht allein auf den vorgegebenen Wortschatz verlassen, sondern müssen z. B. weitere Uhrzeitangaben errechnen und formulieren. Drittens müssen sie daraus gedanklich eine mögliche Route auf der Karte erstellen und diese mit dem Vorschlag ihres Partners oder ihrer Partnerin abgleichen, um zu einer gemeinsamen Reihenfolge der Aktivitäten zu kommen.³

In Bezug auf den sprachlichen Fokus sind hier adverbiale Vorfeldbesetzungen zu erwarten, z. B. durch Elemente wie *zuerst, danach* etc.

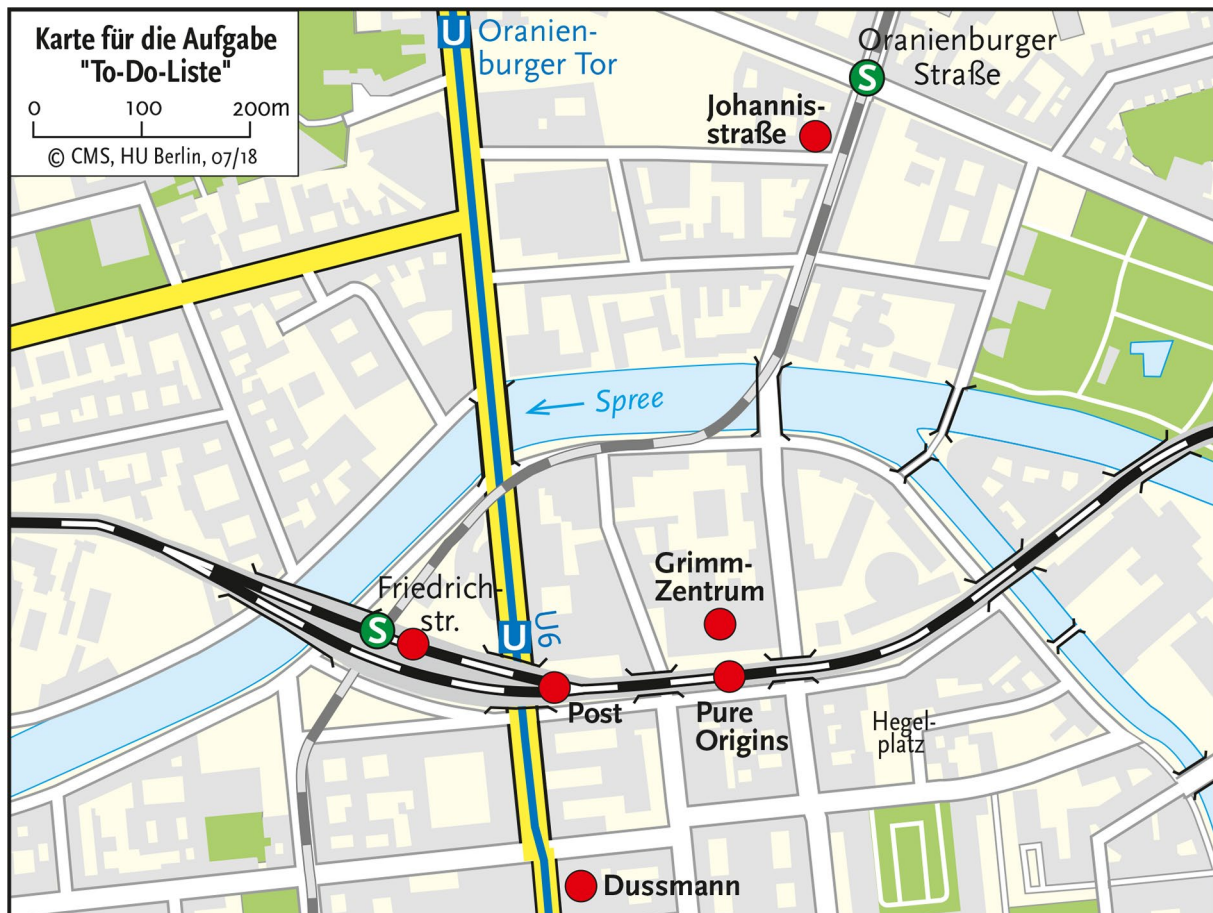
Materialien:

Aufgabenblatt „To-do-Liste“ mit Karte (Stadtplanausschnitt);
Aufgabenblätter „To-Do-Liste“ (Person A und B).

³ Diese Aufgabe erwies sich für die TN als sehr herausfordernd. Gerade in dieser Situation der Herausforderung ließen sich jedoch aus Sicht der Zweitspracherwerbsforschung hochinteressante spontansprachliche Daten elizitieren, die einen hohen Variationsgrad in Bezug auf die Satzstrukturen (V2- vs. V3-Sätze) und auf die Vorfeldbesetzungen aufweisen.

To-do-Liste

- 1) Bahnhof Friedrichstraße – Start
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____
- 6) _____



To-do-Liste

(Person A)

1) Ordnet die folgenden Aktivitäten logisch.

2) Zeichnet den Weg in die Karte.

Morgen Nachmittag müsst ihr

- eure Freundin Rebekka im Café treffen (im *Pure Origins*),
- ein Buch in die Bibliothek (Grimm-Zentrum) bringen,
- ein Geschenk für Rebekka kaufen (bei Dussmann),
- einen Brief nach Japan schicken (Post),
- ein Dokument in die Universität bringen (Johannisstraße).

Ihr habt von 15:00 bis 17:00 Uhr Zeit.

Ihr startet am Bahnhof Friedrichstraße.

Bei Dussmann seid ihr 15 Minuten.

Ihr wollt das Dokument bis 15:30 Uhr in die Universität bringen.

Von der Friedrichstraße zur Johannisstraße lauft ihr 15 Minuten.

To-do-Liste

(Person B)

1) Ordnet die folgenden Aktivitäten logisch.

2) Zeichnet den Weg in die Karte.

Morgen Nachmittag müsst ihr

- eure Freundin Rebekka im Café treffen (im *Pure Origins*),
- ein Buch in die Bibliothek (Grimm-Zentrum) bringen,
- ein Geschenk für Rebekka kaufen (bei Dussmann),
- einen Brief nach Japan schicken (Post),
- ein Dokument in die Universität bringen (Johannisstraße).

Ihr habt von 15:00 bis 17:00 Uhr Zeit.

Ihr startet am Bahnhof Friedrichstraße.

Die Post schließt um 15:30 Uhr.

Rebekka hat ab 16:30 Uhr Zeit.

Die Bibliothek schließt um 16:00 Uhr.

2.1.3 Fortsetzungsgeschichte

Erstellt von Christoph Gube, Julia Welchering, Weiwei Zhang; kommentiert von Ingo Fehrmann

Ziele:

- Kommunikatives Handlungsziel: Die Lernenden schreiben abwechselnd Satz für Satz eine kleine Geschichte nach vorgegebenem Textanfang.
- Sprachlicher Fokus: Variable Vorfeldbesetzungen, je nach Anforderung der Textkohärenz.

Ergebnis:

Gemeinsam erstellte schriftliche Texte von jeweils zwei Teilnehmenden (TN).

Notwendige Vorkenntnisse:

Wortschatz zum Beschreiben von Tagesabläufen.

Didaktischer Kommentar:

Durch den vorgegebenen Beginn eines Textes mit *Ich habe heute frei. Nach dem Frühstück gehe ich im Park spazieren* wird die Schilderung eines Tagesablaufes elizitiert. Dieser Impuls bietet sowohl eine Vorlage für einen Satz mit Subjekt im Vorfeld als auch einen mit einem temporalen Adverbial. Abhängig von den Inhalten der vorangegangenen Unterrichtsstunden können auch weitere Arten von Adverbialen (z. B. lokal: *dort*, kausal: *darum* oder modal: *plötzlich*) im Vorfeld erwartet werden.

Materialien:

Aufgabenblatt mit den ersten beiden Sätzen des Textes als Schreibimpuls.

NAMEN: _____

Schreibt abwechselnd Satz für Satz die Geschichte weiter.

Ich habe heute frei. Nach dem Frühstück gehe ich im Park spazieren.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins or other markings on the paper.

2.1.4 Esskultur in Deutschland und Japan

Erstellt von Jennifer Battaglia, Lisa Meisterjahn und Katherine Spingarn

Ziele:

- Kommunikatives Handlungsziel: Die Lernenden können interkulturelle sowie persönliche Vergleiche zwischen der deutschen und der japanischen Esskultur bzw. dem eigenen Essverhalten ziehen und nach Gewohnheiten fragen.
- Sprachlicher Fokus: Variable Vorfeldbesetzungen durch Subjekte und lokale Adverbiale.

Ergebnis:

Audio-/Videosequenzen mit mündlicher Produktion von jeweils zwei Teilnehmenden (TN).

Notwendige Vorkenntnisse:

Wortschatz zum Thema „Esskultur“, z. B. in Anlehnung an den Text „Esskultur in Deutschland“ aus dem Lehrwerk *Begegnungen A1+* (Buscha/Szita 2007: 97).

Didaktischer Kommentar:

Die Aufgabe ist in einen relativ natürlichen Kontext gebettet: Es sollen Vergleiche von eigenen (japanischen) mit deutschen Essgewohnheiten gezogen werden. Die Thematisierung persönlicher Erfahrungen gibt den Kursteilnehmenden Sicherheit und sie werden so vom sprachlichen Fokus abgelenkt. Provokante Thesen sollen die Diskussion weiter anregen und zu einem intensiven Austausch führen. Eigene Erfahrungen und persönliche Vorlieben erzeugen dabei eine besonders rege Interaktion (Schatz 2006: 168).

Außerdem dient die Aufgabe der Vorbereitung eines im weiteren Unterrichtsverlauf geplanten Befragungsprojekts, bei dem deutsche Studierende von den japanischen Lernenden zu ihren Essgewohnheiten interviewt werden.

Im Rahmen der Aufgabe sollen sich die Lernenden mit fünf gewagten Thesen über die japanische Esskultur auseinandersetzen. Sowohl der vorbereitende Lehrbuchtext (Buscha/Szita 2007: 97) als auch die Thesenkarten sind mit diversen Inversionen wie auch SVO-Strukturen durchsetzt. Dabei handelt es sich um eine Form des so genannten *input enrichment* (Ellis 2003: 158): Ist die intendierte Struktur der fokussierten Aufgabe bereits Bestandteil der Aufgabenstellung, wird sie voraussichtlich auch vermehrt benutzt.

Materialien:

Thesenkarten zum Thema „Vorurteile über japanisches Essen“.

Thesenkarten zum Thema Vorurteile über japanisches Essen



Japanisches Essen ist immer gesund.

In allen asiatischen Ländern isst man das Gleiche.

In Japan isst man nur mit Stäbchen.

In Japan isst man kein Brot.

In Japan trinkt man wenig Bier.

Japaner essen nur Sushi.

2.1.5 Weitere verwendete Aufgabenformate

In einigen Kursgruppen wurde eine weitere Fortsetzungsgeschichte in Partnerarbeit geschrieben, die „Krimigeschichte“, allerdings nicht mit einem Textanfang, sondern mit einem Bild als Impuls. Das verwendete Bild ist bereits in [Ulmer \(2017: 79\)](#) dokumentiert.

2.2 Fokussierte Aufgaben zur Elizitierung von Lokalisierungsausdrücken

Die Aufgabe „Telefonische Bildbeschreibung“ (2.2.1) wurde ebenfalls im Rahmen von Lernstationen durchgeführt; die Aufgabe „Ostereier verstecken“ (2.2.2) ist eine Gruppenaktivität.

2.2.1 Telefonische Bildbeschreibung

Erstellt von Christoph Gube, Julia Welchering, Weiwei Zhang

Ziele:

- Kommunikatives Handlungsziel: Die Lernenden können Objekte im Raum zueinander in Relation setzen und diese Relationen versprachlichen sowie eine rein mündliche Beschreibung dieser Relation verstehen und zeichnerisch umsetzen.
- Sprachlicher Fokus: Ausdruck lokaler Relationen durch die Präpositionen *in, an, auf, unter, über*.

Ergebnis:

Audiosequenzen mit mündlicher Produktion von jeweils zwei Teilnehmenden (TN), Arbeitsblätter mit gezeichneter Objektverortung nach mündlicher Anleitung.

Notwendige Vorkenntnisse:

- Wortschatz zum Thema Möbel und Einrichtung,
- Positionsverben *hängen, sitzen, stehen, liegen, kleben, stecken, lehnen*,
- Präpositionen *in, an, auf, unter, über*.

Didaktischer Kommentar:

Die geplante Unterrichtssequenz soll auf spielerische Weise die Lernenden dazu bringen, lokale Präpositionen zu äußern und zu verstehen. Wir haben uns bei der Planung am Prinzip der fokussierten Aufgaben orientiert, deren Ziel die spontane Produktion des gewünschten Sprachmittels ist, ohne dass die TN sich des Fokus bewusst sind (vgl. Ellis 2003: 141ff.).

Die vorgeschlagene Aufgabe ist angelehnt an Aufgabentypen wie z. B. Spot-the-difference tasks (Ur 2005: 51–60), in denen zwei Bilder miteinander verglichen werden sollen. Beispielsweise können zwei TN, die jeweils eines der nur in wenigen Details verschiedenen Bilder vor sich haben, durch Beschreibung der Bilder die Unterschiede herausarbeiten. Diese Form erscheint uns deshalb sinnvoll, weil sie zum mündlichen Austausch zwingt und in den

allermeisten Fällen den Gebrauch von Lokalisierungsausdrücken inkl. Präpositionen erforderlich macht. Darüber hinaus haben wir Anleihen bei der Aufgabe „Imaginary classroom“ genommen (vgl. Ur/Wright 2004: 36), bei der ein völlig leerer Raum nach Belieben „eingerichtet“ werden soll. Wenn dies verbal geschieht, erfordert es die Verwendung von Lokalausdrücken, um die Relationen der Einrichtungsgegenstände im Raum und zueinander zu beschreiben.

Schließlich haben wir auf Basis dieser Grundideen unsere Aufgabe so gestaltet, dass ein TN dem anderen die Position eines Gegenstandes unter mehreren in einem Bild beschreibt. Der andere Teilnehmer hat das gleiche Bild, allerdings ohne diesen Gegenstand, vor sich. Er soll nun diesen Gegenstand an der richtigen Position und in der richtigen Orientierung in das ihm vorliegende Bild einzeichnen. Durch die räumliche Trennung der beiden TN ist die Kommunikation nur über Sprache möglich. Die Anwesenheit einer „Aufsichtsperson“ (im Forschungsprojekt die Personen, die für Kamera- und Audioaufnahmen verantwortlich waren) jeweils auf der Seite der beschreibenden und der zeichnenden TN ermöglicht Kontrolle darüber, dass die Kommunikation auf Deutsch stattfindet. Ist dies nicht der Fall, können die „Aufsichtspersonen“ die TN daran erinnern, dass die Aufgabe auf Deutsch gelöst werden soll. Um die Aufmerksamkeit von den erwünschten Lokalpräpositionen abzulenken und damit eine möglichst natürliche und spontane Produktion zu erzielen, werden die TN angehalten, bei der Beschreibung bestimmte Positionsverben zu benutzen und diese richtig zu flektieren.

Materialien:

Arbeitsblätter für Person A und Person B mit Wortschatz und Redemitteln,
Bildpaare (Person A erhält jeweils das Bild a, Person B das Bild b).

Person A Beschreibe deinem Partner das Bild. Benutze Positionsverben!
Dir fehlt ein Objekt. Zeichne das Objekt in das Bild!

Positionsverben: liegen, stehen, lehnen, sein

Diese Wörter brauchst du:

der Herd	der Teller	das Messer
die Gitarre	der Löffel	der Topf
das Spiegelei	das Buch	der Ordner
die Bratpfanne	die Schale / das Schälchen	der Apfel
die Uhr	die Orange / die Apfelsine	das Ei
die Wand	der Tisch	das Gesicht
die Katze	der Kopf	das Regal
das Brot / eine Scheibe Brot	der Boden	das Paket

Redemittel:

Hast du ... auf deinem Bild?

Gibt es ... auf deinem Bild?

Ich sehe ..., du auch?

Bitte schreibe deinen Namen auf das Blatt! Gib das Blatt danach ab!



Person B Dein Partner beschreibt dir ein Bild. Ihm fehlt ein Objekt. Wo ist es?
Benutze Positionsverben!

Positionsverben: liegen, stehen, lehnen, sein

Diese Wörter brauchst du:

der Herd	der Teller	das Messer
die Gitarre	der Löffel	der Topf
das Spiegelei	das Buch	der Ordner
die Bratpfanne	die Schale / das Schälchen	der Apfel
die Uhr	die Orange / die Apfelsine	das Ei
die Wand	der Tisch	das Gesicht
die Katze	der Kopf	das Regal
das Brot / eine Scheibe Brot	der Boden	das Paket

Redemittel:

Hast du ... auf deinem Bild?

Gibt es ... auf deinem Bild?

Ich sehe ..., du auch?

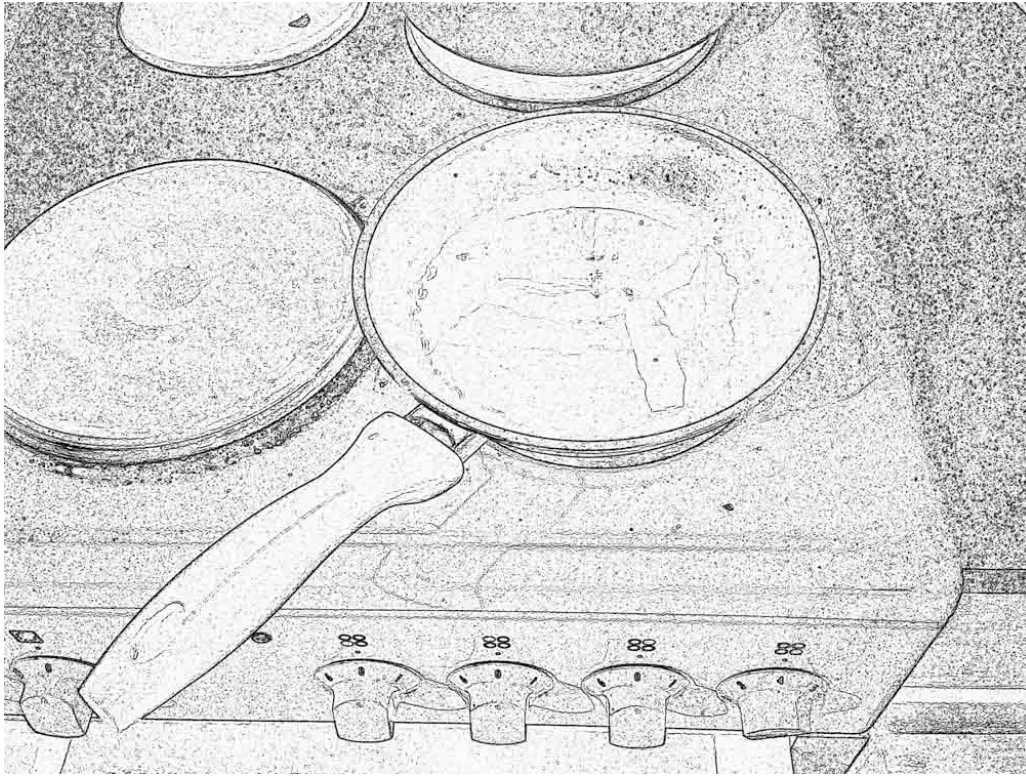


Bild 1a

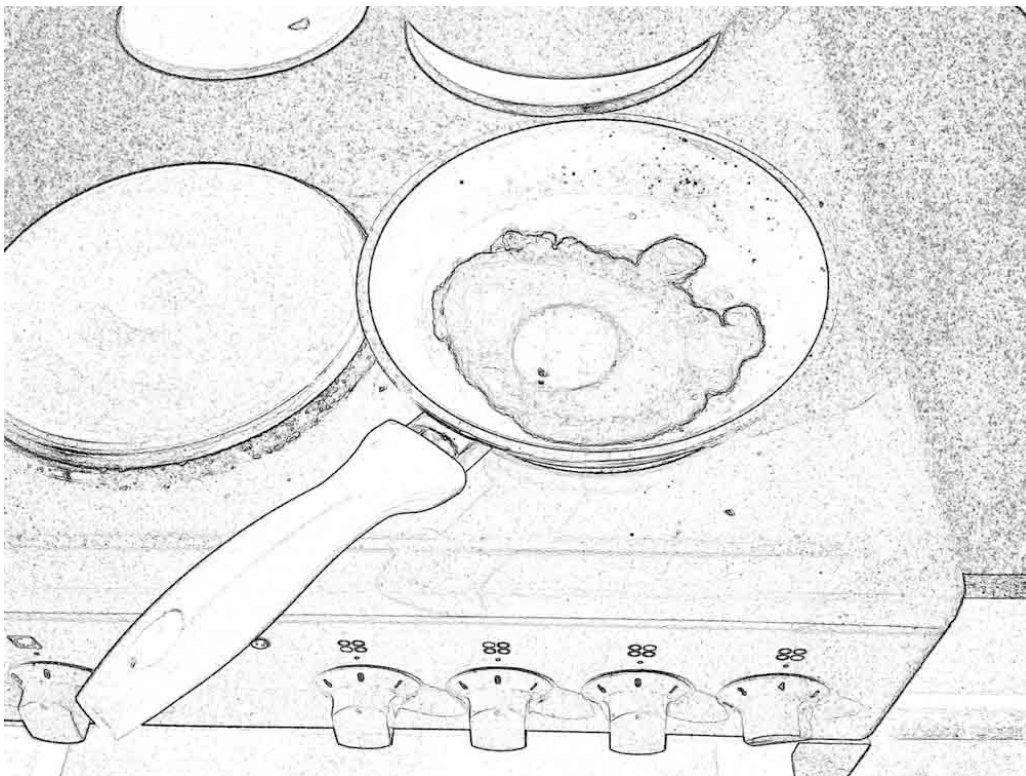


Bild 1b



Bild 2a

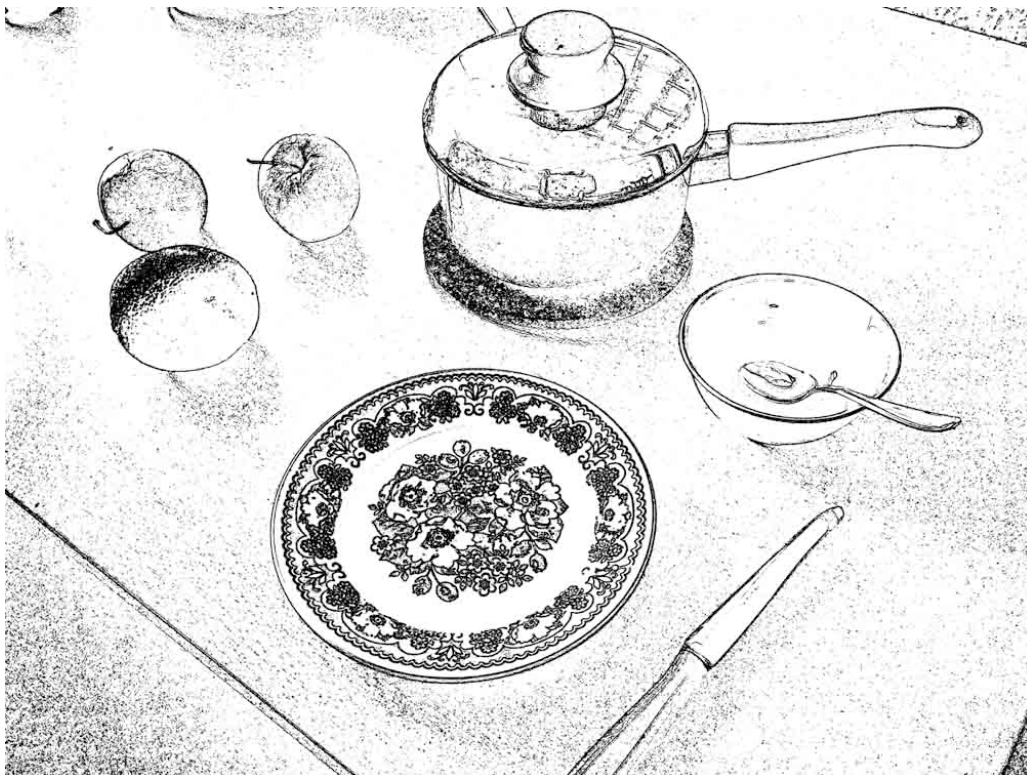


Bild 2b

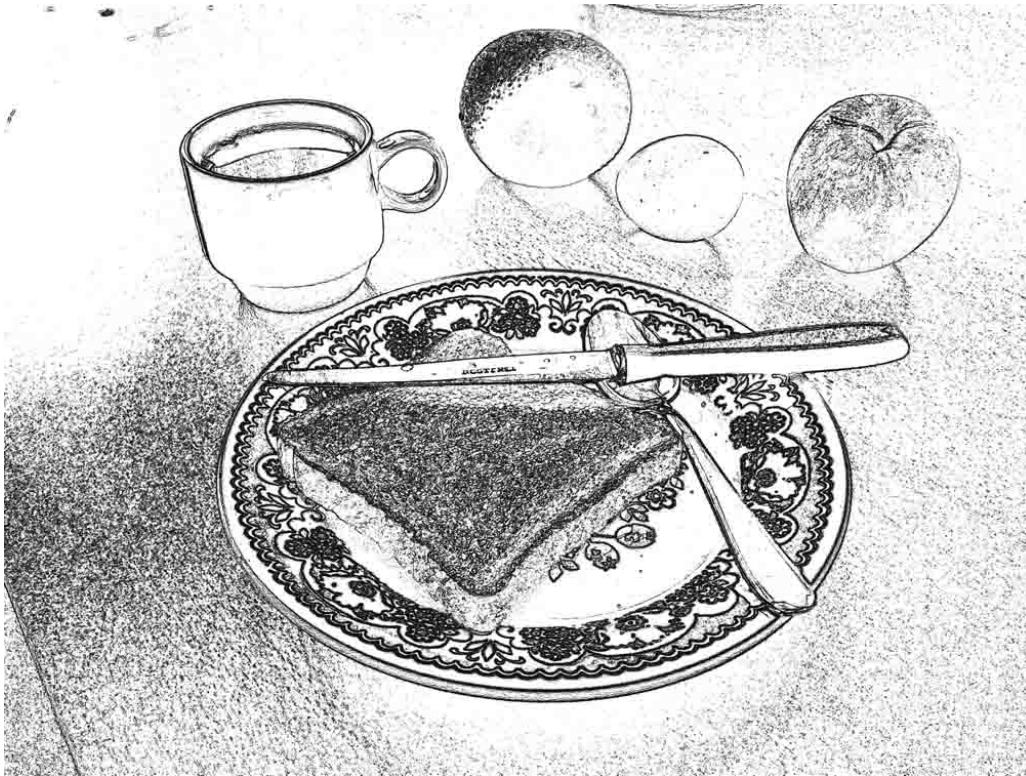


Bild 3a

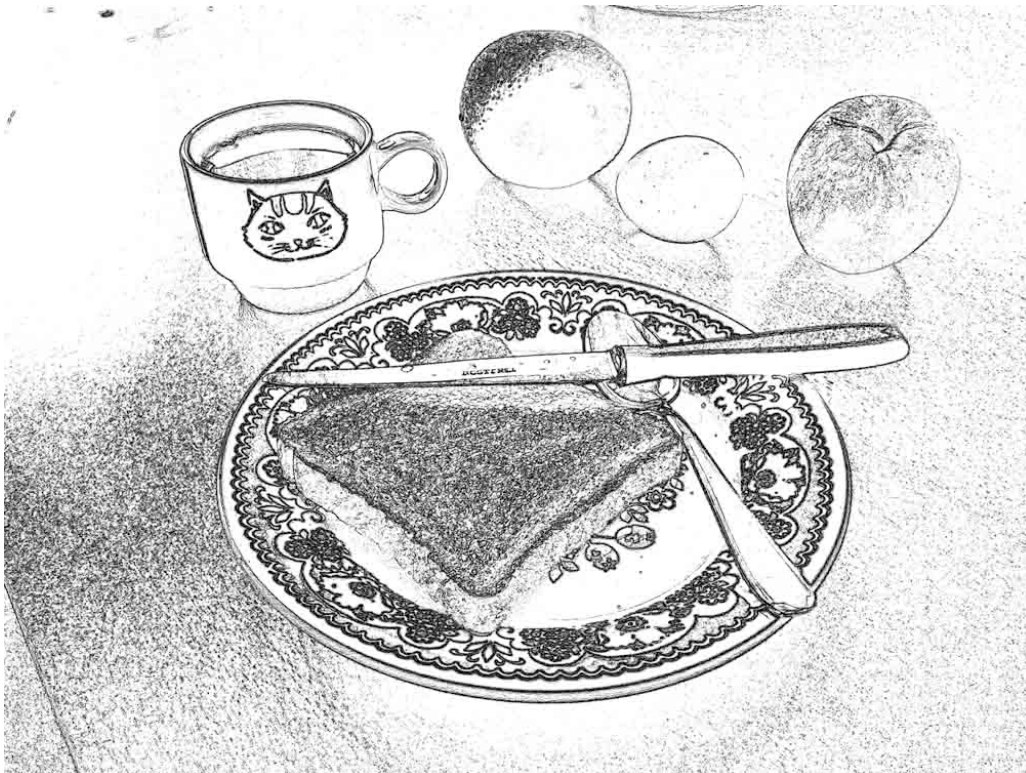


Bild 3b

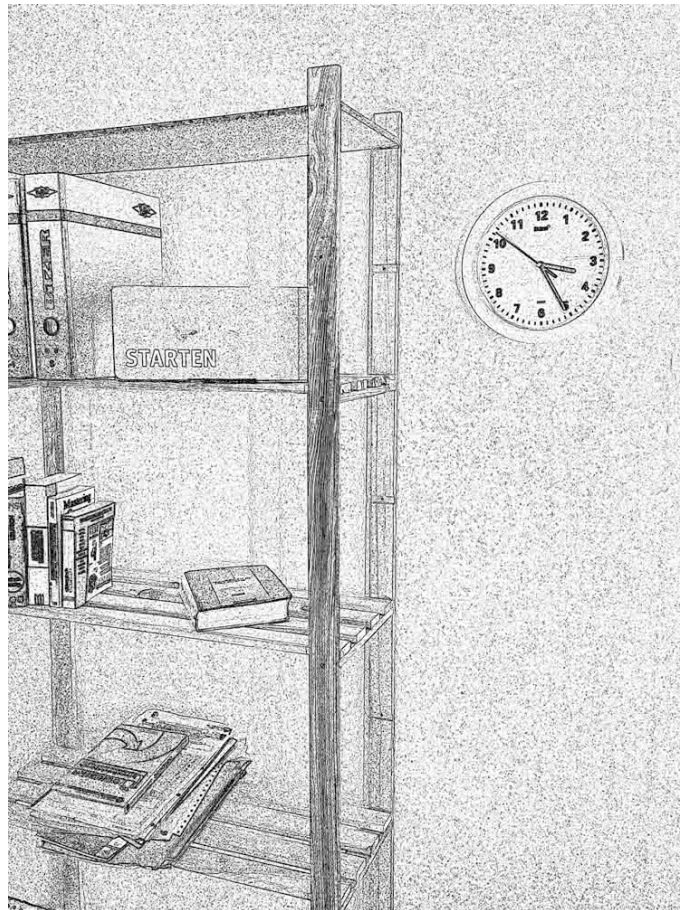


Bild 4a

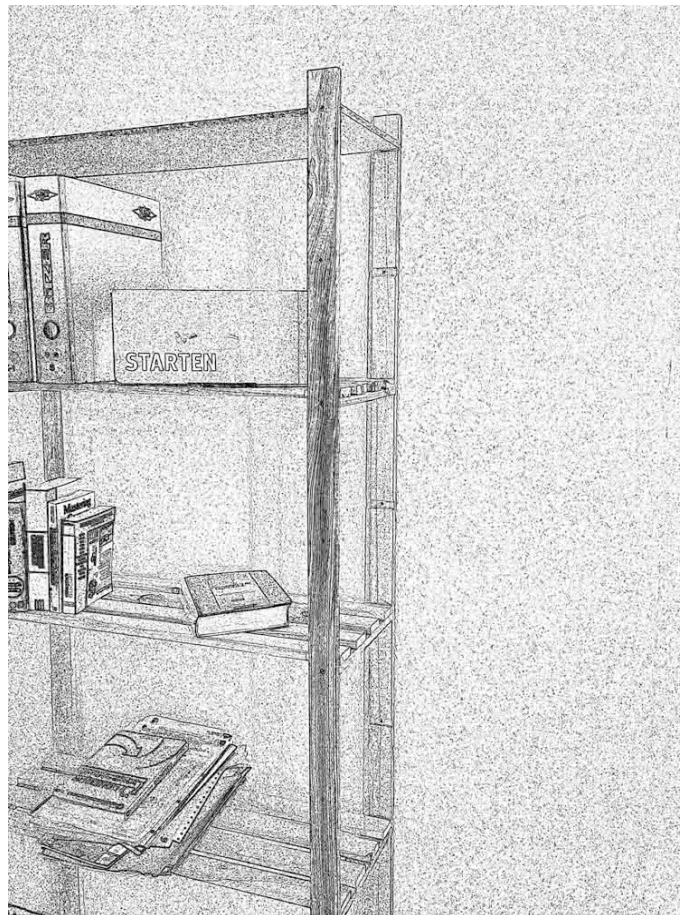


Bild 4b

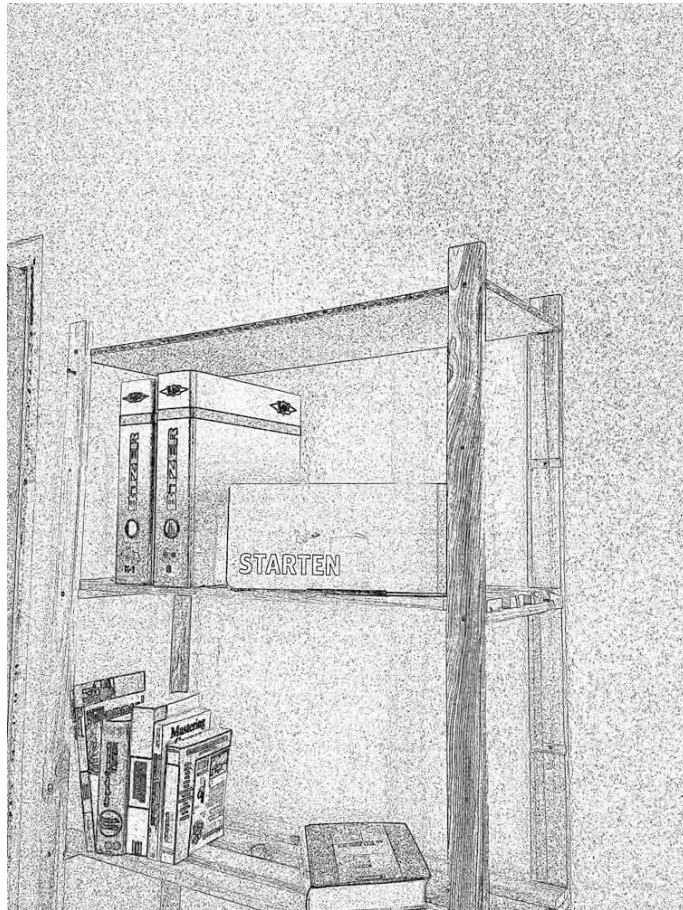


Bild 5a

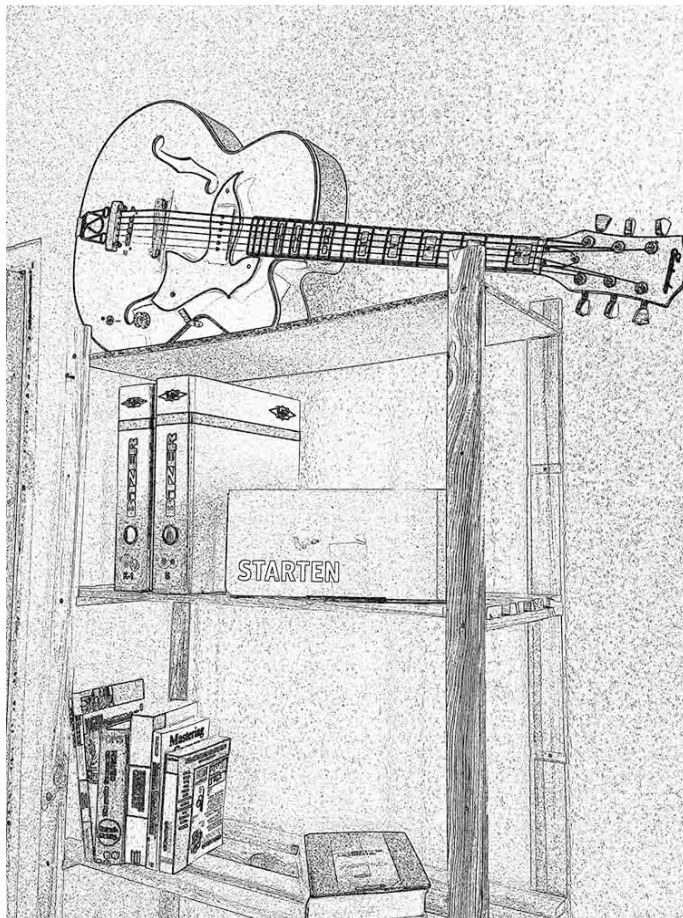


Bild 5b

2.2.2 Ostereier verstecken

Erstellt von Lina-Sofie Raith, Deniz Mine Tak, Nuran Röse

Ziele:

- Kommunikatives Handlungsziel: Verstecken, Suchen und Finden von Ostereiern nach Anweisungen.
- Sprachlicher Fokus: Ausdruck lokaler Relationen durch die Präpositionen *auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen* und *an*.

Ergebnis:

Videosequenzen mit mündlicher Produktion von jeweils zwei Teilnehmenden (TN) sowie von Gruppen mit jeweils fünf TN.

Notwendige Vorkenntnisse:

- Wortschatz zum Thema „Möbel und Einrichtung“,
- Präpositionen *auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen* und *an*.

Didaktischer Kommentar:

Die im Folgenden vorgestellte Gruppenaktivität „Versteckspiel“ basiert auf bekannten Spielmotiven und soll auf spielerische Weise spontane Sprachproduktion elizitieren.

Das Verstecken und Finden von Gegenständen und auch Personen ist ein über Landes- und Kulturgrenzen hinaus bekanntes Spielmotiv, das in verschiedenen Spielen Ausdruck findet. Im deutschen Kulturkontext sind das bspw. *Ich sehe was, was du nicht siehst* oder das besonders unter Kindern beliebte Versteckspiel. Durch die Assoziationen, die solch ein Spiel auch im fortgeschrittenen Alter weckt, werden die Lernenden aus dem Klassenraumkontext in ein spielerisches Umfeld befördert, in dem der Fokus weniger auf grammatikalisch-sprachlichen Aspekten und mehr auf der gemeinsamen Aktivität bzw. dem spielerischen Konkurrieren und dem Gruppengewinn liegt. In dem lebendig-aktiven Spiel werden sprachliche Strukturen wie nebenbei produziert und rezipiert. Innerhalb des Spiels ist der Wettbewerbscharakter dieser Atmosphäre zuträglich, denn für die Lernenden stehen andere Aspekte wie Verständlichkeit und Schnelligkeit im Vordergrund und nicht die grammatikalische Korrektheit.

Die TN vereinbaren Verstecke für Objekte, hier Ostereier (Impuls: *Wo soll ich das Osterei verstecken?*), und suchen danach in zwei konkurrierenden Gruppen. Um die meisten versteckten Eier innerhalb einer vorgegebenen Zeit zu finden, muss jede Gruppe einem Sucher die Fundorte möglichst genau beschreiben, ohne nonverbale Hilfsmittel benutzen zu dürfen. Zu diesem Zweck ist der Gebrauch lokaler Präpositionen unerlässlich. Je nach Art der Verstecke, die ggf. vorgegeben werden können, werden verschiedene lokale Präpositionen erwartet.

3. Literatur

3.1 Publikationen

- Andreas, Torsten (2016): „Kontakt anzeigen: Zum Erwerb lokaler Relationen durch japanische DaF-Lernende.“ In: Handwerker, Brigitte / Bäuerle, Rainer / Sieberg, Bernd (Hgg.): *Gesprochene Fremdsprache Deutsch*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 143-158.
- Andreas, Torsten / Fehrmann, Ingo / Schumacher, Nicole (2015): „Spontane Sprachproduktion japanischer Lernender im DaF-Unterricht. Eine Pilotstudie.“ In: [Baumann, Beate / Hoffmann, Sabine / Sohrabi, Parvaneh \(Hgg.\): IDT 2013, Band 2.1 – Kognition, Sprache, Musik. Bozen: Bozen-Bolzano University Press](#), 99-112.
- Buscha, Anne und Szita, Szilvia (2007): *Begegnungen A1+. Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Schubert Verlag.
- Eckerth, Johannes (2003): *Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen*. Tübingen: Narr.
- Ellis, Rod (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2008): *The Study of Second Language Acquisition*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2012): *Language Teaching Research & Language Pedagogy*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Fehrmann, Ingo (2016): “Teaching the form-function mapping of German ‘prefield’ elements using Concept-Based Instruction.” In: *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association* 4/1, 153–170. [DOI: 10.1515/gcla-2016-0011](https://doi.org/10.1515/gcla-2016-0011)
- Mezger, Verena / Schroeder, Christoph / Şimşek, Yazgöl (2014): „Elizitierung von Lernersprache“. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevil / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hgg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 73-86.
- Schatz, Heide (2006): *Fertigkeit Sprechen*. Berlin: Langenscheidt.
- Ulmer, Carolin (2017): *Vorfelddbesetzungen in deutschen Verb-Zweit-Sätzen als Lerngegenstand mit einer Untersuchung von Texten japanischer A1-LernerInnen*. Humboldt-Universität zu Berlin (Abschlussarbeit im Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache). [DOI: 10.18452/18542](https://doi.org/10.18452/18542)
- Ur, Penny (2004): *Discussions that Work. Task-centered Fluency Practice*. Cambridge Handbooks for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, Penny / Wright, Andrew H. (2004): *Five-Minute Activities. A Resource Book of Short Activities*. Cambridge Handbooks for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

3.2 Unveröffentlichte studentische Arbeiten

Gube, Christoph (2014): „IN der Schüssel, AUF der Bratpfanne. Hinweise auf konzeptuelle Unterschiede in der sprachlichen Kodierung der lokalen Relationen IN und AUF bei japanischen DaF-Lernenden.“ Vortrag im Rahmen einer Modulabschlussprüfung des Masterstudiengangs Deutsch als Fremdsprache (HU Berlin, 27.8.14).

Raith, Lina-Sophie (2014): „Analyse von korrektivem Feedback gegenüber japanischen DaF-Lernern auf Anfängerniveau.“ Vortrag im Rahmen einer Modulabschlussprüfung des Masterstudiengangs Deutsch als Fremdsprache (HU Berlin, 27.8.14).

Welchering, Julia (2015): „Code-Switching japanischer Deutschlernender im Rahmen einer mündlichen Partnerarbeit.“ Vortrag im Rahmen einer Modulabschlussprüfung des Masterstudiengangs Deutsch als Fremdsprache (HU Berlin, 14.10.15).